

Бакеунов

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ

Институциональная
прагматика
студенческого действия
в университете:
академическое
сопротивление

Сборник научных статей

Под редакцией
А. А. Колонникова
и Л. М. Горбута

Минск
«Издательский центр БГУ»
2008

Особенности вербальных форм академического сопротивления студентов

М. Ф. Бакунович

Требования современного общества к деловым характеристикам специалиста-профессионала определяют необходимость наличия у студентов умения осуществлять регуляцию собственной учебной деятельности. Результаты исследований (Л. М. Митиной, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана и др.) показывают, что причиной значительного числа трудностей в профессиональной деятельности является неудовлетворительное владение работниками приемами самоанализа, самоценки и саморегуляции (Митина, 1990; Основы, 1995; Реан, 1997). Владение приемами саморегуляции позволяет молодому человеку не только повышать качественный уровень своего образования, но и помогает ему научиться управлять деятельностью в контексте личностного и профессионального совершенствования.

Как показывают исследования Б. Г. Ананьева, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, Ю. Н. Кулюткина, В. И. Секуна и др. (Ананьев, 1991; Дьяченко, Кандыбович, 1993; Кулюткин, 1985; Секун, 1976), учебная деятельность в высших учебных заведениях оказывает влияние на физическое, психическое и личностное развитие студентов, стимулирует «приобретение ими профессионально важных знаний, навыков, умений» (Дьяченко, Кандыбович, 1993, с. 110).

Учебная деятельность в вузе имеет существенные отличия от учебной деятельности в период школьного обучения. Сложность и значительный объем разнообразного учебного материала, формы методов обучения, отсутствие тотального «внешнего» контроля — все это диктует молодому человеку необходимость перестроить «школьный» стиль процесса познания. Для успешного овладения основами профессии студенту следует осознать относительный, а не абсолютный характер предлагаемой информации, преодолеть привычку механического заучивания максимального количества материала, склонность к сплошному конспектированию. Это позволит не формально сопротивляться существующим академическим требованиям, а освоить приемы саморегуляции деятельности, то есть научиться анализировать значение нового материала с учетом ближайших и дальнейших перспектив, формулировать собственные цели

учебной деятельности, и, как следствие, оптимизировать личностный потенциал в связи с существующими задачами и целями.

На наш взгляд, академическое сопротивление у студентов является своеобразной формой регуляции учебной деятельности. «Саморегуляция, — по утверждению К.А.Абульхановой-Славской, — обеспечивает централизующую, направляющую и активизирующую позицию субъекта» (Абульханова-Славская, 1991, с.155). Эффективность саморегуляции зависит, в первую очередь, от «принятой (или сформулированной субъектом) цели деятельности» (Конопкин, 1995, с.7). Цели в сочетании с мотивами, образуют системообразующий «вектор» саморегуляции (Б.Ф.Ломов), который определяет направление и организует весь процесс. Мотивы создают смысловой и энергетический потенциал регуляции, а цели обеспечивают ее реализацию (Бакунович, 1999). Следовательно, когда студенты высказывают «протест» существующим требованиям (или, иначе, целям деятельности, сформулированным преподавателем), они пытаются заявить права субъекта на собственные цели деятельности.

В контексте изучения феномена академического сопротивления проводился анализ мотивационной сферы студентов, а именно тех вербальных форм академического сопротивления, в которых отражены причины подобных действий.

В данном исследовании мотив понимается как реальный психический феномен, который «побуждает человека к деятельности и придает его деятельности осмысленность» (Гамезо, Домашенко, 1976, с.84). Однако при указании возможных объективных и субъективных причин того или иного поступка индивид может сознательно маскировать истинные мотивы деятельности. Поэтому представляет интерес изучение как мотивов, так и мотивировок, лежащих в основе академического сопротивления. Под мотивировками понимаются высказывания студентов, в которых конкретные действия оправдываются путем указания на побуждающие их объективные и субъективные обстоятельства (Психологический словарь, 1983).

В качестве метода исследования применялся анкетный опрос. В исследовании приняли участие 134 студента 2 курса факультета психологии БГПУ имени М.Танка.

Анализ полученных данных показывает, что феномен академического сопротивления является распространенным явлением: все участники опроса указали на его наличие в процессе собственной учебной деятельности.

Мотивировки студентов 2 курса отличаются постоянством вербального оформления. В качестве наиболее типичных вер-

бальных форм академического сопротивления можно обозначить следующие: «не было времени» (69,7% опрошенных), «болел(а)» (48,5%), «не понял(а) материал» (34,7%), «не было возможности подготовиться (отсутствие необходимой литературы и т.п.)» (12,5%). Реже всего встречаются следующие формулировки: «не знал(а)» (4,1%), «ездил(а) домой» (2,7%), «забыл(а)» (1,4%). Лишь 3% из числа опрошенных указали на фактическое отсутствие подготовки к занятию («не готов(а)»).

Сравнительный анализ ответов испытуемых показывает существование различий между вербальными формами академического сопротивления и реальными, «действенными» мотивами данного феномена. Так, например, при описании субъективных причин неподготовленности к занятиям, лишь 8,2% испытуемых указывают на специфику психофизиологического состояния («болел(а)», «устал(а)», «было плохое настроение»). 73% студентов, принявших участие в исследовании, считают, что именно «загруженность» в процессе учебной деятельности не позволяет осуществлять полноценную подготовку по всем дисциплинам. 42,3% респондентов утверждают, что качественно выполнить задание им не позволили индивидуально-психологические особенности («лень» (20,3%), «отсутствие воли» (7,9%), «безответственность» (4%), «не умение правильно распределять время» (2,7%) и «неуверенность» (1,4%)).

На отсутствие интереса к изучению в целом, к изучению конкретной дисциплины или к предлагаемым формам работы сослалось 22% студентов. В данном случае пассивность респондентов может объясняться отсутствием личностного смысла совершаемой деятельности («неправильный выбор профессии»), безразличием по отношению к процессу познания, что порождает их осторожность и безынициативность.

В основе академического сопротивления у 13,8% респондентов наблюдается нежелание подчиняться любым требованиям преподавателя. Вызывает интерес тот факт, что, по мнению опрошиваемых, стремление к конфронтации с преподавателем свидетельствует об умении студентов отстаивать собственные права.

В 12,5% ответов указывается, что в основе их академического сопротивления находится общее недовольство личностью самого преподавателя. Недовольство опрошенных вызывает отсутствие у преподавателя четких требований, его нежелание понять студента, а также безразличие преподавателя к факту неподготовленности студента.

Только 11,1% респондентов отмечают, что любые аргументы, лежащие в основе академического сопротивления, позволяют

«оправдаться перед преподавателем» и, тем самым, «уйти от ответственности за неделанную работу».

Таким образом, результаты изучения специфики вербальных форм академического сопротивления подтверждают существование у студентов затруднений в оценке значения теоретических знаний и практических умений для профессионального становления и личностного развития, в формировании соответствующих целей жизнедеятельности, что проявляется в стихийном управлении процессом познания, в формальном контроле над ситуациями, возникающими в процессе учебной деятельности.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1996. 384 с.

Бакунович М. Ф. Суаднасці і матываў і мэт у сістэме самарэгуляцыі // Весці Акад. навук Беларусі. Сер. гуманітар. навук. 1999. № 4. С. 142–145.

Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. М.: Просвещение, 1986. 272 с.

Дьяченко М. И., Капылов Л. А. Психология высшей школы. 3-е изд. Минск: Университетское, 1993. 367 с.

Коночкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Кузюшкин Э. Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1987. 127 с.

Литвицкий Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 58–64.

Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и др. М.: РАГС, ВАД, 1995. 386 с.

Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. А. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77–84.

Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов: опыт социально-психологического исследования. Минск: Вышэйшая школа, 1976. 188 с.